

## BUCHBESPRECHUNG

Steinherr, Eva: Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben, Stuttgart (Kohlhammer) 2017, 231 S.

Ethik hat nichts mit Indoktrination zu tun. Ethische Einsichten erwachsen vielmehr aus der Reflexion über das menschliche Zusammenleben in all seinen Facetten. Wer möchte schon Opfer von Gewalt, Mobbing, Diskriminierung, Erniedrigung werden? Rücksichtnahme sollte aber auf Gegenseitigkeit beruhen. Daher ist Autonomie, wenn sie gegenseitige Achtung nicht mit einschließt, defizitär. Um dies einzusehen, genügt eigentlich selbständiges Denken. Doch das will geübt, trainiert und kritisch reflektiert sein. Was kann die Schule dazu beitragen?

Eva Steinherr hat eine hervorragende Anleitung zum selbständigen ethischen Denken verfasst. Das Buch ist Ethik-Einführung und Lehrmittel für Schülerinnen und Schüler „aller Schulformen“ (17) ineins. Es eignet sich auch zur individuellen Weiterbildung.

Ein paar Grundfragen zur Ethik

Das Buch ist zweigeteilt. Das *erste* Kapitel des ersten Teils klärt elementare Fragen zur Ethik: 1. Handeln wir wirklich alle primär egoistisch? Nein - das Wohlergehen Anderer ist uns ein Anliegen, wir sind fähig, das Gute dem Angenehmen vorzuziehen (20-23). 2. Wird, was ethisch richtig ist, von einer Expertengruppe, einer politischen Mehrheit oder durch Konsens (31) entschieden? Nein, so kommen

juristische Gesetze zustande, aber sie decken sich nicht mit ethisch-moralischen Normen. Diese sind höherrangig (165). 3. Lassen sich Autonomie und Verantwortungsfähigkeit mit beliebigen Erziehungsmethoden erreichen? – Nein, autoritäre Erziehung provoziert Heuchelei oder Rebellion und fördert Strategien der Strafvermeidung ohne tiefere Einsichten. Wer umgekehrt antiautoritär erzogen wird, riskiert einen Orientierungsverlust bis hin zur Indifferenz gegenüber Ungerechtigkeiten. Oder er sucht Halt im *Mainstream*, den er womöglich auf autoritäre Weise verteidigt (35-40). Erziehung zur Autonomie muss beides vermeiden, „Grenzen ohne Freiheit“ und „Freiheit ohne Grenzen“. Gemäss dem Leitspruch, „Freiheit in Grenzen“ (33), sind die Freiheitsspielräume der Kinder ihrer Entwicklung anzupassen. 4. Darf man die Bildungsziele Autonomie und Verantwortungsfähigkeit unter Spardruck aufgeben? Nein, eine Bildungspolitik, die die so entscheidet, verdient Kritik (60): Ein erfolgreicher, aber charakterloser Schüler, der seine Fähigkeiten fortan eigennützig einsetzt, ist schlimmer als sein charakterloser Kollege, der in der Schule versagt hat und seinen Egoismus nur stümperhaft auslebt (61). 5. Und das Werte-Bewusstsein? Es baut „auf individuellen, emotional geprägten Erfahrungen auf“ (27). Aber Achtung: Nicht alle Werte sind ethischer Natur: *nützlich/schädlich* z.B. (27). 6. Sind Werte immer subjektiv und ihre Geltung standpunkt-relativ? Ja und nein - die Annahme raum-zeitlich unbegrenzt gültiger Werte ist jedenfalls gut begründet (42, 45f.).

Wie werden ethische Überzeugungen verhaltenswirksam?

Das zweite Kapitel des ersten Teils ist der Frage gewidmet, wie eine ethische Überzeugung verhaltenswirksam wird. Diese Frage ist so grundlegend, dass sie eine ausführliche Besprechung verdient. Steinherr geht von dem Dreischritt *Wissen-ethische Urteilsfähigkeit-Verantwortungsübernahme* aus (59f.). Dieser Dreischritt ist kein Automatismus. „Haben wir nicht oft den Eindruck, dass jemand moralische Erkenntnisse eloquent formulieren kann, ohne im Alltag danach zu leben?“ (63). Oder dass umgekehrt jemand intuitiv gerecht handelt und mit der Erklärung oder Begründung seiner Handlung überfordert ist. Diese Phänomene dürften in ähnlicher Weise jeder und jede von sich selbst kennen. Dass eine ethische Überzeugung normalerweise nicht unmittelbar zur entsprechenden Verantwortungsübernahme führt, wusste schon Aristoteles. Der Mangel an *Willensstärke*, so seine Erklärung, spielt uns oft einen Streich (63). Im Wortlaut des Evangeliums: „Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach“ (Markus 14, 38).

Eine Werteerziehung, die auf das Training der ethischen Urteilsfähigkeit setzt, kann dieses Problem nicht umgehen. Ihr Erfolg lässt sich daher kaum voraussagen. Kommt hinzu, dass Unterrichtserfolg sich generell weder längerfristig voraussehen noch messen lässt. Eine Schulklasse ist ein komplexes System: Neben der Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflussen das Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern, ihre jeweilige Gestimmtheit, die Tageszeit, die Wetterkonstellation usw. den Gang der Dinge – oder, mit einem Luhmann-Zitat: „Zufälle werden im System in sehr hohem Umfang wirksam, minimale okkasionelle Ursachen können ein System nachhaltig verändern“ (65).

„Erziehung ist kein Herstellungsprozess“ (83). – Mit den Worten Kerschensteiners (66; Kerschensteiner: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und

seine Folgerungen für die Schulorganisation. München/Düsseldorf 1917/1964, 152): „Man gibt sich immer der Täuschung hin, als ob Schule Bildung geben könnte. Nein, die Schule ist bestenfalls nur eine Gelegenheit, dem Zögling den Sinn zu öffnen für das, was ihm gemäss ist. [...] Die Bildung selbst aber ist immer ein Erzeugnis der eigenen Spontaneität. Nur soweit die Schule diese Spontaneität weckt und entwickelt, nur so weit ist sie ‚Bildungsanstalt‘.“

Ist unter diesen Umständen Werteerziehung überhaupt möglich und sinnvoll? Steinherr beantwortet diese Frage ausgesprochen vorsichtig, aber bestimmt, mit Verweis auf Blaise Pascals Wette (66): „Habe ich ein *Ja* und ein *Nein*, und ist das *Ja* äußerst *unwahrscheinlich*, das *Nein* dagegen *hochwahrscheinlich*, so muss ich dennoch auf das *Ja* setzen, wenn dessen Gewinn unendlich ist und beim *Nein* dagegen von vornherein feststeht, dass es keinen Gewinn bringt“ (Blaise Pascal, *Pensées*, Fragment 233 nach der Ausgabe von L. Brunschvicg, deutsch Heidelberg 1972, S.120-8). „Da schulische Werteerziehung ‚unendlichen Gewinn‘ bringen kann, muss auf sie gesetzt werden. Und vielleicht besteht doch mehr als eine nur minimale Chance, dass sie gelingt“ (66).

Um diese Chance zu maximieren, sollte man dreierlei bedenken: Für die Vermittlung von Werten ist ein bewusster Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen wesentlich (81) und es braucht eine starke Motivation („praktische Anstrengungsbereitschaft“, 59) auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden. Vor allem aber muss sich Werteerziehung auf die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler abstützen, denn mit ihr wachsen Motivation und Selbstwertgefühl. „Werte können (...) nicht übertragen werden, ihre Wahrnehmung verlangt die *eigene Tätigkeit des Zöglings*“ (71). Im schulischen Milieu fördert man diese am besten „im *offenen (Unterrichts-)*

Gespräch“ (70). Die „Autonomie fördernde Kommunikation [ist] die beste Form der Wertebildung“ (66). Dabei sind allerdings einige Vorsichtsmassnahmen zu beachten:

- Die Art, wie man Wissen und Werte vermittelt, beeinflusst die Handlungswirksamkeit dieses Wissens. Niemand befolgt gerne und freiwillig Regeln, die ihm gegen seinen Willen aufoktroiert worden sind. Für das Überleben wesentliche Verhaltensregeln muss man niemandem aufzwingen (außer vielleicht kleinen Kindern), weil sie sich mit unseren vitalen Interessen decken. Befolgt man eine Regel aus Angst vor Sanktionen, so handelt man nicht aus Einsicht, sondern durch Zwang, und tut dies auch nur solange, wie der Zwang anhält. Werthaltungen von Personen, die wir uns zum Vorbild nehmen, machen wir hingegen gerne zu unserem eigenen Kompass. Die „Wirkung von Vorbildern (...) versteht sich von selbst“ (70).

- Die Lehrkraft sollte – im Sinne von Max Webers Postulat der Werturteilsfreiheit der Wissenschaften – jede „Ideologisierung des Wissens“ und jede „Erziehung zu *Political-Correctness*-Aussagen“ vermeiden (69). Das gilt erst recht für alles, was nach Indoktrination aussieht. Bewusste und unbewusste Versuche, Werte auf Schülerinnen und Schüler zu übertragen, sind kontraproduktiv. Steinherr belegt dies mit einer eindrücklichen Beobachtung Martin Bubers (72):

„Wenn aber die Schüler merken, dass ich ihren Charakter erziehen will, lehnen sich gerade manche von denen auf, die am ehesten in sich das Zeug zu einem echten selbstständigen Charakter haben; sie wollen sich nicht erziehen lassen, genauer: sie wollen nicht, dass man sie erziehen wolle. Auch diejenigen, denen die Frage um Gut und Böse ernstlich zu schaffen macht, empören sich (...) dagegen, dass man ihnen etwas längst Feststehendes diktire, was gut und was böse ist.“ (M.Buber: Über Charaktererziehung. In ders.: Reden

über Erziehung. Heidelberg 1939/1986, S.67f.)

- Hingegen ist es wichtig, bei den Schülerinnen und Schüler das Bewusstsein für die Unterscheidung zwischen Sein und Sollen zu schärfen und allgemein das Denk- und Urteilsvermögen zu stärken. Steinherr empfiehlt, die Klassen-Diskussion mittels einer „Drei-Ebenen-Trennung“ anzuleiten „von *Beobachtung* (Wer? Was? Wie? Wo?) und *Interpretation* (Warum? Wozu?) sowie *begründender Beurteilung* (Gut oder schlecht und wieso?)“ (69; ähnlich 54).

- Ein letztes *Caveat* betrifft die Kompetenzen-Orientierung. Steinherr sieht in ihr zugleich eine Chance und eine Gefahr für die Werteerziehung: eine Chance, weil die Kompetenzen-Definition von Franz Weinert (die Pädagogen gewöhnlich zitieren) auf handlungsrelevantes und nicht auf träges Wissen zielt und weil sie auch ausdrücklich erwähnt, dass die erlernten Fähigkeiten *verantwortungsvoll* zu nutzen sind (67). Eine Gefahr bildet die Kompetenzen-Orientierung aber, weil sie mit Bildungsstandards arbeitet, von denen ein Großteil durch den Markt vorgegebene Teilziele widerspiegelt (67). Ethische Bildungsziele hingegen orientieren sich an Humanität und sind nicht auf spezifische Anwendungssituationen zugeschnitten.

Die pädagogische Wirklichkeit ist sogar noch differenzierter: Mit Kant unterscheidet Steinherr vier Ebenen, auf die sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen beziehen können: (1) die der individuellen Interessen und Launen, (2) die der Geschicklichkeiten, wie Lesen und Schreiben, Musizieren oder technische Versiertheit, (3) die des Anstands, der Anpassung an die uns umgebenden Kultur, wozu auch „*political correctness*“ gehören mag, und (4) die des Gewissensanspruchs, der sich auf kulturenübergreifende ethische und humanitäre Ziele ausrichtet (dazu auch Kants „Kategorischer Imperativ“). Die

meisten Kompetenzen bewegen sich auf den Ebenen (2) und (3). Werteerziehung zielt auf Ebene (4).

Lehrende sollen zwar darüber entscheiden dürfen, „ob sie lieber Englisch oder Biologie zu ihrem Unterrichtsfach wählen, nicht aber, ob sie zu Werten erziehen wollen oder nicht. Werteerziehung müsste demzufolge Grundpfeiler jeglicher Lehrerbildung sein“ (62).

Möglichkeiten und Varianten von Werteerziehung mittels Schüler-Gesprächen

Diese Möglichkeiten sind vielfältig und teilweise untereinander kombinierbar:

- Die Diskussion von (moralischen) Dilemma-Geschichten (nach Kohlberg), die im deutschen Sprachraum Pädagogen wie Althoff, Lind und Oser bekannt gemacht haben: Die Autorin unterscheidet zwischen der Diskussion über *hypothetische*, *reale* und *semi-reale* Dilemmata (79). Hypothetisch ist das von Kohlberg am häufigsten benutzte *Heinz-Dilemma*, das selbst für Erwachsene etwas konstruiert wirkt. Semi-real hingegen sind wirklichkeitsnahe Dilemmata, in die sich die Schülerinnen und Schüler leicht hineinendenken können. Reale Zwickmühlen schließlich sind solche, die die Kinder aus selbst durchlebten Konfliktsituationen kennen. „Die Motivation teilzunehmen ist hier oft hoch, jedoch kann das Gespräch unbeabsichtigt zu hohe emotionale Betroffenheit auslösen“ (79). Am besten fährt man daher mit semi-realen Dilemmata.

Eine Beschränkung auf Dilemmadiskussionen hält Steinherr allerdings nicht für empfehlenswert, denn man läuft dabei Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler zur Überzeugung gelangen, auf ethische Fragen gebe es grundsätzlich keine eindeutigen Antworten und deswegen könne man darüber denken, was immer man wolle (80). - Dieses Problem stellt sich beim sokratischen Gespräch nicht. Die Lehrkraft lenkt es am besten so, dass die wichtigsten Erkenntnisse von den Kindern

selbst gemacht werden (71f.). Darüber, wieweit die Lehrkraft das Gespräch steuern soll, gehen die Ansichten allerdings auseinander (74f.).

- Das Philosophieren mit Kindern bietet sich in unterschiedlichen Varianten an: als Gedankenexperiment, als Begriffsanalyse oder als Argumentationsanalyse (mit der Aufgabe, sich für eine bestimmte Meinung oder auch für deren Gegenposition argumentativ möglichst stark zu machen; 72f.).

- Das Gespräch über literarische und philosophische Texte, vorzugsweise über eine aus ethischer Sicht relevante Szene ohne Dilemma-Charakter. Als Beispiel nennt Steinherr die Schilderung Dostojewskis, wie der Idiot im gleichnamigen Roman eine Gruppe von Kindern durch Zuwendung und Dialog dazu bringt, ihr despektierliches Verhalten gegenüber der sozial geächteten Marie in positives, empathisches Verhalten zu verwandeln (84f.).

- Im Geschichtsunterricht schärft das Gespräch über historische Weichenstellungen das ethische Urteilsvermögen und macht die Kinder zudem neugierig zu erfahren, zu welchem Weg sich die jeweiligen Protagonisten entschieden haben (80).

- Rollenspiele und andere Spiele, die Werte-Konflikte offenbaren: Die Schülerinnen und Schüler versetzen sich in die Rolle verschiedener Akteurinnen oder Akteure und übernehmen deren Perspektiven. Die Situation wird danach im Gespräch reflektiert.

- Szenendarstellung durch Pantomimen oder Standbilder: Die Teilnehmenden interpretieren und deuten diese Szenen, „auch indem sie Gedanken einzelner Figuren wiederzugeben versuchen“ und/oder „aus deren Perspektive sprechen“. „Die Darstellenden äußern sich anschließend zu den Interpretationen“ (73).

- Wesentlich ist bei all diesen Spielen das „Denken in Bildern“ (18) und die

Nähe zum Leben der Jugendlichen und Kinder (79f.). Die Unterstufe ist hier mit angesprochen. Dort ist auch eine emotionale Alphabetisierung hilfreich, etwa durch Gespräche darüber, welche Situationen bei wem welche Gefühle auslösen (81, 134-8).

#### Werte und Werthaltungen

Im zweiten Teil des Buches (Kapitel 3 bis 9) werden sieben universelle Werte, „die den Schulalltag prägen“ (13), erläutert: *Liebe, Freundschaft, Empathie, Gerechtigkeit, Toleranz, Dankbarkeit, Heiterkeit und Humor*. Am komplexesten ist die mit anderen Werten vernetzte *Gerechtigkeit*: Sie umfasst viele Aspekte und lässt Raum für Prioritätenkonflikte.

Was die Autorin „Werte“ nennt, sind - genauer betrachtet - Haltungen, die in menschlichen Gesellschaften hohe bis höchste Wertschätzung genießen („Tugenden“), die aber von einer Pädagogik, die sich an Kompetenzen orientiert, leicht übersehen werden. Denn aus der Kompetenzen-Definition fällt fast alles heraus, was in Steinherrns Buch im Vordergrund steht: *Haltungen, Empathiefähigkeit, situative Klugheit, Orientierungswissen*.

Die Werte-Kapitel bieten einen reichen Fundus an wichtigen und diskussionswürdigen Einsichten. Beispiel *Toleranz*: Sie bedeutet weniger als Akzeptanz, aber mehr als Interventionsverzicht bei nonkonformistischem Verhalten. „Echte Toleranz duldet (...) bewusst ein Fehlverhalten, das einem selbst nachteilig werden kann“ (184). Sie darf auch nicht mit einer relativistischen Sichtweise verwechselt werden, wie ein einfaches Beispiel zeigt: Wer auf Gewalt oder Menschenrechtsverletzungen mit Schulterzucken reagiert, ist nicht tolerant, sondern *gleichgültig* oder *konformistisch* (73). Die Kriminalisierung von Personen, die Flüchtlinge vor dem Ertrinken retten, mag in einigen Ländern heute als

„politisch korrekt“ gelten, doch widerspricht sie jeglicher Humanität. Beispiel *Dankbarkeit*: Sie „überwindet den eigenen Stolz“, aber auch „Misstrauen oder sogar Hass“ (201, 203). Beispiel *Liebe*: Auf die Frage, ob es besser ist zu lieben oder geliebt zu werden, antwortet ein 10-Jähriger prägnant: „Es ist schlimm, wenn der, den man liebt, sagt, ich mag dich nicht. Beide sollen sich lieben und zusammen sein“ (100). Beispiel *Freundschaft*: Für Pädagogik wegweisend ist ein Satz von Kierkegaard: „Erziehen beginnt damit, dass man den, der erzogen werden soll, so betrachtet, dass er der Fähigkeit nach schon sei, was er werden soll; und indem man mit dieser Betrachtung auf ihn zielt, weckt man es in ihm auf.“ (111). Goethe hat diese Einsicht auf den Umgang zwischen Erwachsenen ausgedehnt (84, 162).

Die Kapitel folgen dem „Dreischritt *Unterrichtsvorschläge – literarische Texte – Zitate zum gemeinsamen Nachdenken*“ (19). Am Ende steht oft ein Unterrichtsbeispiel. Zentral ist das „*offene (Unterrichts-) Gespräch*“ (70) in der einen oder anderen der oben genannten Spielarten.

Die vielen Textausschnitte und Zitate, die die Autorin in die einzelnen Kapitel einstreut, entstammen philosophischem und religiösem Denken aus 2500 Jahren sowie aus der deutschen, englischen, französischen, russischen, lateinischen, griechischen Literatur. Sie sind Zeugnis „*zeitüberdauernder und kulturübergreifender Humanität*“ (12) und illustrieren den engen Bezug der Werte zu heterogensten Lebenswelten. Die Ähnlichkeit ethischer Grundüberzeugungen über historische, soziale und religiöse Unterschiede hinweg erklärt die Faszination, die diese Texte auf Leser(innen) jeden Alters ausüben und sie zum Stoff für Klassengespräche prädestiniert.

Thomas Kesselring